

O trabalho com gênero na Educação Infantil: sentidos e responsabilidades¹*El trabajo con género en la Educación Infantil: sentidos y responsabilidades*Paulo Victor da Silva ALMEIDA²
Ana Maria Pereira AIRES³

Resumo: Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa feita com professoras da Educação Infantil sobre o trabalho educativo com a temática gênero. O propósito é compreender como as professoras mobilizam sentidos sobre as questões de gênero e como manifestam suas compreensões sobre as responsabilidades da Educação Infantil frente a essa temática. Para lograr seu objetivo, o texto fundamenta-se nas discussões de Scott (1995) e Butler (2018), que tratam das questões de gênero, e nas proposições de Louro (2014) e Bortolini (2020), que discorrem questões de gênero na educação. A metodologia foi do tipo qualitativa (Minayo, 2016), utilizando como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada (Bogdan; Biklen, 1994). O conhecimento resultante das análises de conteúdo (Bardin, 1977; Gomes, 2016) conduziu a compreender que há uma diversidade de sentidos sobre gênero que circulam socialmente e impactam na compreensão das professoras. Esses sentidos circulantes se entrecruzam nas práticas educativas e, com a ausência de formação, não garantem que os entendimentos sobre gênero sejam um construto fundamentado. Observa-se também que as professoras atribuem que à Educação Infantil tem responsabilidades com vistas a formação das crianças, de modo a assegurar uma educação para o cuidado e para os direitos fundamentais de brincar, explorar, conhecer e conhecer-se. As professoras apontam para a necessidade de a escola e as secretarias de educação estabelecerem parcerias com as Instituições de Ensino Superior no sentido de oportunizar formação continuada e prepará-las para lidarem com as temáticas de gênero, com segurança e autonomia.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Formação de Professores.

Resumen: Este texto presenta los resultados de una investigación realizada con docentes de Educación Infantil sobre el trabajo educativo con la temática género. Nuestro propósito es comprender cómo las docentes movilizan sentidos sobre las cuestiones de género y cómo expresan su comprensión sobre las responsabilidades de la Educación Infantil en relación con esta cuestión. Para lograr su objetivo, el texto se basa en las discusiones de Scott (1995) y Butler (2018), que abordan cuestiones de género, y en las propuestas de Louro (2014) y Bortolini (2020), que abordan cuestiones de género en la educación. La metodología fue cualitativa (Minayo, 2016), utilizando como instrumento de producción de datos entrevistas semiestructuradas (Bogdan; Biklen, 1994). El conocimiento resultante de los análisis de contenido (Bardin, 1977; Gomes, 2016) llevó a comprender que existe una diversidad de sentidos sobre el género que circulan socialmente e impactan la comprensión de las docentes. Estos sentidos circulantes se cruzan en las prácticas educativas y, ante la falta de capacitación, no garantizan que las comprensiones sobre género sean un constructo bien fundamentado. También se observa que las docentes atribuyen que la Educación Infantil tiene responsabilidades con miras a formar a los niños, a fin de garantizar una educación para el cuidado y por los derechos fundamentales a jugar, explorar, conocer y conocerse. Las docentes señalan la necesidad de que la escuela y los departamentos de educación establezcan alianzas con las instituciones de educación superior para brindarles capacitación continua y prepararlas para abordar las cuestiones de género, con seguridad y autonomía.

Palabras clave: Educación Infantil. Género. Formación de profesores.

¹ Este texto é um excerto das reflexões tecidas em: ALMEIDA, Paulo Victor da Silva. **Sentidos que professoras da Educação Infantil atribuem ao trabalho educativo com a temática gênero**. Monografia (graduação) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Curso de Pedagogia, 2023.

² Pedagogo e professor efetivo da Educação Básica do município de Alto Santo, no estado do Ceará. Email: paulo.almeida@ufersa.edu.br

³ Doutora em Educação e professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Email: ana.aires@ufersa.edu.br

Introdução

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa feita com professoras da Educação Infantil sobre o trabalho educativo com a temática gênero. O propósito é compreender como as professoras mobilizam sentidos sobre as questões de gênero e como manifestam suas compreensões sobre as responsabilidades da Educação Infantil frente a essa temática.

Entendemos que somos atravessados e marcados por questões de gênero muito antes do nascimento, de forma que não é incomum nos depararmos com perguntas “é menino ou menina?”, bem como com rituais de “chá revelação”. Isso mostra que a primeira instituição social a definir as identidades generificadas é a família, ao conduzir os sujeitos a determinadas relações e modos de ser e estar no mundo. Esse processo, na medida em que crescemos, é dividido com a escola, a qual passa a abalizar as relações de gênero, reforçando as determinações da família. Nessa perspectiva, desde a Educação Infantil, passamos por processos de ensino-aprendizagens que nos ditam como agir, quais gestos, movimentos e sentidos preferir. A escola orienta como olhar, se olhar, ouvir, falar e calar. Ensina e se aprende o que e como tocar, tanto em si como nos outros, além de definir os comportamentos que são proibidos e os que não são (Louro, 2014).

Ainda na Educação Infantil, as crianças são marcadas pelos recursos disciplinares e, por vezes, são impedidas de exercerem determinadas práticas. São agrupadas e categorizadas conforme seus “sexos biológicos”, bem como cerceadas dos seus direitos de escolhas em relação a jogos e brincadeiras. Esse processo, entretanto, não ocorre sem disputas. Os sujeitos não são nem estão passivos, pelo contrário, reagem, respondem. Ao confrontarem os comportamentos que se desviam das normas sociais, mesmo sem consciência dos seus direitos, reivindicam e advogam lugares políticos, sociais e de poder.

Nessa perspectiva, a escola e, em particular, a Educação Infantil se edificam como espaços em que as diferenças colidem e são disputadas. Nesses espaços, em que as identidades e os modos de ser e estar no mundo são produzidos e reproduzidos, em que as “placas da censura” e as marcas do “não recomendado”⁴ são impostas, as disputas acontecem. Essas disputas causam ruídos e tensões que envolvem os profissionais da educação e os levam a construir sentidos e saberes que ora se aproximam, ora se distanciam das orientações normativas; ora provocam silenciamentos, os quais dificultam entender o papel da Educação

⁴ NÃO RECOMENDADO. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (3 min 55 segs.). Publicado pelo canal de Caio Prado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R11soyz0DAY>. Acesso em: 30 ago. 2023.

Infantil frente à temática. Louro (2014) adverte que silenciar sobre as questões de gênero na escola não faz com que, tais questões, fiquem fora dela, uma vez que o gênero é parte integral e constitutiva da identidade, não algo exterior, que possa ser despido.

Mediante esse contexto, questiona-se: Quais sentidos são mobilizados pelas professoras da Educação Infantil sobre a temática gênero? Como elas entendem a responsabilidade da Educação Infantil no trabalho com as questões de gênero?

A pesquisa foi desenvolvida tendo como norte a metodologia qualitativa (Minayo, 2016). A opção por essa abordagem se deu por ela possibilitar explorar a realidade do contexto educacional e trabalhar com o universo dos sentidos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos investigados. O instrumento de produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, a qual se manifesta como uma conversa com finalidade específica (Bogdan; Biklen, 1994). Para tratamento e análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, a partir das proposições de Gomes (2016) e Bardin (1977), uma vez que esta favorece a descoberta dos núcleos de sentido que compõem as comunicações analisadas. A escolha das professoras se deu através dos seguintes critérios: aceitarem participar da pesquisa e estarem atuando em uma instituição pública de Educação Infantil. Foram três professoras⁵, Singh que atua há 10 anos na Educação Infantil, Rita com 30 anos de experiência entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e Maggie que trabalha há 22 anos com a Educação Básica.

O texto se estrutura em três itens, juntamente com a introdução e as considerações finais. O primeiro e o segundo itens mostram a compreensão teórica sobre o papel da Educação Infantil na formação de crianças e a relação entre gênero e educação de crianças. O terceiro item trata dos resultados das entrevistas com as professoras, aborda os sentidos sobre gênero e a responsabilidade da Educação Infantil frente ao trabalho com a temática gênero.

1. O papel histórico da Educação Infantil na formação de crianças

A educação de crianças, ao longo do tempo, sofreu profundas transformações e está interligada às questões socioculturais e aos processos que dizem respeito à própria história das

⁵ As professoras receberam nomes fictícios de personagens de obras literárias e cinematográficas, cujo temática aborda, em alguma medida, a relação gênero e educação. Foram escolhidos o romance gráfico *Heartstopper*, escrito e ilustrado pela inglesa Alice Oseman; a série dinamarquesa Rita, criada por Christian Torpe, e o filme Palmer, dirigido por Fisher Stevens.

instituições educacionais (Kuhlmann Junior, 2015). A revolução industrial, a luta por direitos, as transformações sociais no papel das mulheres, e tantas outras questões, fizeram com que a educação de crianças, especialmente menores de 7 anos de idade, assumisse funções específicas. Neste item, o foco não é a história da Educação Infantil, mas os elementos que ajudam a compreender os compromissos da Educação Infantil ao longo da história.

Por muito tempo, a educação de crianças menores de 7 anos aconteceu por meio de processos descontínuos, o que levou à exclusão de crianças conforme a sua origem social. Vieira e Baptista (2023) e Oliveira (2019) mostram que, com o advento da República, o desenvolvimento tecnológico e cultural e a migração populacional do campo para as cidades, por ocasião da industrialização, na segunda metade do século XIX, impulsionaram a criação de creches, parques infantis e jardins de infância com a função de promover a segurança e a guarda das crianças pequenas, para que as mães pudessem trabalhar. Já no século XX essas instituições assumiram a função de promover o atendimento e o cuidado com a saúde das crianças, de modo paliativo, e de ofertar uma educação com o intuito de evitar a marginalidade e a criminalidade.

Ainda segundo as autoras, essas instituições foram caracterizadas a partir de uma postura sanitarista, dados o discurso médico da época e os debates de renovação educativa, marcados pelo dualismo, com ênfase nas diferenças entre a educação das camadas populares e a das elites sociais e econômicas. Entre as décadas de 1960 e 1980, a educação ofertada às crianças pobres, além de assistencialista e compensatória, com o objetivo de reduzir carências sociais e culturais, era pouco estimulante e focava, de forma precoce, na alfabetização. Percebemos, portanto, que a educação das crianças não nasce como um direito delas próprias, mas com um direito das mães trabalhadoras, e que, aos poucos, sofre a influência dos discursos médicos e científicos e passa a assumir a função compensatória e assistencialista, somente superada após 1985.

Na atualidade, a educação de crianças menores de 6 anos é um direito consolidado pela Constituição Federal de 1988 e reforçado por vários dispositivos legais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Nesse sentido, as noções de Educação Infantil já não estão associadas aos cuidados paliativos e às carências sociais e culturais, modelos sanitaristas e compensatórios de educação. Pelo contrário, estão vinculadas às noções de criança como cidadã, detentora de direitos e produtora de cultura, que brinca, imagina, fantasia, fala sobre o seu mundo e o

mundo dos adultos, em processos de apropriação que resultam na (re)significação e produção de culturas (Kramer, 2007; Brasil, 2009).

Desse modo, a Educação Infantil assume identidade própria, com práticas intencionais, além de articular e ampliar saberes e conhecimentos que as crianças já possuem, a partir de suas experiências sociais e culturais. Esse movimento possibilita a construção da autonomia, do senso de perigo e preservação, e respeita as crianças enquanto sujeitos que necessitam de amparo para o seu desenvolvimento. Nesse âmbito, a Educação Infantil se compromete com a indissociabilidade entre “educar e cuidar das crianças” (Kuhlmann Junior, 2015).

Assumir esse papel é fundamental para a formação das crianças, na medida em que se constitui espaço privilegiado para a produção de saberes e o desenvolvimento, para a construção das subjetividades e identidades e para o conhecimento de si mesmas. De acordo com o Art. 7º das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos que orientam o planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na área, as instituições devem garantir às crianças os seus direitos civis, humanos e sociais. Os incisos I e V, do Art. 7º, apontam para a necessidade de construir novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com o rompimento das relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial e de gênero, garantindo o direito à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade (Brasil, 2009, Art. 8). Já o inciso X, do parágrafo 1º, do Art. 8, aponta para as condições que devem assegurar a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e a negligência.

Como citado, a Educação Infantil, na sua concepção atual, é marcada pela legislação e assume o compromisso com os saberes que as crianças têm direito. Nesse âmbito, as infâncias, como categoria social e histórica (Kramer, 2007), se constituem como processo, cujas subjetividades e identidades são fabricadas por meio “[...] de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas)” (Louro, 2014, p. 45). Assim sendo, os diferentes momentos e experiências na Educação Infantil são interpelados por variados conhecimentos que afetam os modos como as crianças se relacionam com o mundo e consigo mesmas, num contínuo exercício de aprendizagens sobre si e sobre os outros. Pensamos e queremos uma Educação Infantil comprometida com os rompimentos e superações das discriminações e violências, ao passo que forja cidadãos críticos e reflexivos.

2. A relação entre o gênero e a educação de crianças

Gênero é um conceito que habita o limiar entre diversos campos de estudo e pesquisa, perpassando por distintas áreas, entre elas a educação. Piscitelli (2009) ressalta que foi no âmbito das lutas sociais e políticas, das construções teóricas e das reivindicações por direitos sociais, de iniciativa das mulheres, que se criou um campo fértil para o conceito de gênero. Porém, não é um conceito que nasceu no campo feminista, antes, foi um termo tomado de empréstimo da linguística, para os estudos biomédicos de John Money e Robert Stoller, entre os anos de 1950 e 1960, nos Estados Unidos. Foi desse campo a apropriação pelas feministas (Haraway, 2004; Carvalho; Rabay, 2015; Cortez; Gaudenizi; Maksud, 2019).

Ao usarem o termo como conceito e categoria analítica, as teóricas feministas da época pretenderam evidenciar a construção identitária do sujeito a partir das relações sociais e culturais, afastando-se das noções, cujo foco evidenciava os aspectos preestabelecidos biologicamente (Scott, 1995; Meyer, 2013). Gênero, então, passa a ser usado como “um conceito que se opunha – ou completamente – a noção de sexo e pretendia referir-se aos comportamentos, atitudes, ou traços de personalidade que uma cultura inscrevia sobre o corpo sexuado” (Meyer, 2013, p. 15). A partir desse uso, as proposições teóricas passaram a evidenciar o caráter cultural, flexível e mutável da distinção entre os sexos.

Com o avançar das discussões, as feministas, sobretudo pós-estruturalistas, produziram modificações e ressignificações no conceito, forjando novos contornos e delineamentos. Assumem propostas que consideram a interseccionalidade, isto é, o cruzamento e a sobreposição de opressões de diferentes marcadores da diferença social, tais como raça, gênero, nacionalidade etc. Também questionam a historicidade do corpo e do sexo como fixos e anteriores à cultura (Meyer, 2013), algo que até então não era focalizado nas análises.

Com a rejeição das visões deterministas sobre corpo e sexo, o engessamento dos termos é contestado. Comportamentos, normas e expressões corporais e a própria “naturalidade” biológica do sexo e do corpo passam a ser entendidos como construtos sociais (Machado, 2005). Segundo Louro (2014), não se trata de negar a natureza biológica, mas de lançar luz sobre a construção social e histórica de como as diferenças biológicas são produzidas. Somando-se a essas compreensões, autoras como Scott (1995), Butler (2018) e Louro (2014) incluem gênero como elemento pertencente à identidade dos sujeitos, forjado pela linguagem e pelas diversas instituições sociais, dentre elas a escola. Butler (2018) tece argumentos que

indicam que gênero é performativo, isto é, um devir dado no interior de culturas sob um conjunto específico e rígido de normas. Sendo assim, não deve ser entendido como papéis de homens e mulheres, pois tal entendimento resulta em “[...] padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que define seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (Louro, 2014, p. 28).

Destarte, pensar na relação gênero e educação, em especial na Educação Infantil, é entender a escola como instituição social capaz de forjar gênero e ofertar processos educativos que escolarizam e distinguem corpos e mentes como construção social, para além da esfera individual e subjetiva. É perceber que elementos justapostos operam no campo individual do sujeito (subjetividade), no campo coletivo (instituições e estrutura de organização social) e no campo político (de poder, disputas e negociações possíveis). A partir desses entendimentos, é possível refletir sobre as diferentes práticas oferecidas às crianças de diferentes idades, classes, raças e etnias e como essas dinâmicas corroboram suas identidades de gênero.

Para além disso, a educação de crianças deve pautar as noções de gênero a partir do que elas próprias carregam consigo. São aprendizagens construídas junto às famílias, nas ruas, igrejas, parques etc., as quais a escola pode reforçar, mas também transformar com base em modelos de masculinidades e feminilidades positivos. Advoga-se aqui por uma educação comprometida em confrontar as desigualdades e as injustiças sociais e em desenvolver formas de relações equitativas e igualitárias entre os grupos de meninos e meninas, rompendo com a lógica sexista que prejudica a formação emocional das crianças. Essa lógica ensina meninos a não expressarem seus sentimentos e fragilidades e meninas a serem dóceis e submissas, conduzindo-as a uma permanente vigilância (Bortolini, 2020; Louro, 2014).

Portanto, pensar na relação entre gênero e educação de crianças é falar e propor um trabalho educativo que esteja implicado com uma abordagem focada nas possibilidades de expressão das identidades de gênero e na construção de modos de ser, estar e se relacionar com o mundo de modo positivo. Trata-se de uma educação comprometida e fundamentada em conhecimentos científicos, na promoção das diferenças, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação, na propagação dos direitos e no enfrentamento de todo tipo de discriminação. Além disso, torna-se premente que educadoras e educadores estejam atentos e atentas a “[...] questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentido os nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (Louro, 2014, p. 68),

construindo uma escola segura e capaz de promover cidadania, conhecimento e valorização dos direitos humanos, sobretudo, dos direitos voltados para as infâncias.

3. Vozes das professoras: sentidos sobre gênero e a responsabilidade da Educação Infantil

Durante o tratamento e a análise do material foram identificados, a partir das vozes das professoras, dois posicionamentos em relação aos sentidos sobre gênero, que se alternam, sem que seja possível afirmar que há um sentido predominante: ora as professoras demonstram compreender e trabalhar com uma perspectiva mais conservadora de gênero, ora deixam emergir uma visão mais crítica e progressista sobre o tema. Esse emaranhado, resultante da relação investigativa, denomina-se de entrelaçamento teórico, porque observa-se que as professoras tecem suas compreensões sobre gênero a partir de um movimento que as afasta e as aproxima dos sentidos teóricos que circulam nas produções científicas e no senso comum.

Com isso, as professoras produzem entendimentos diversos sobre o que vem a ser gênero, sem firmar uma linha de pensamento teórica que possa auxiliá-las no trabalho educativo cotidiano. Essa alternância das professoras, no sentido da compreensão de gênero, advém das disputas de narrativas, mas também das ausências de formação, as quais contribuem para a não consolidação de uma filiação teórica e de um posicionamento político frente às questões de gênero no campo educativo.

Um primeiro sentido percebido nos discursos das professoras se filia às concepções deterministas/biomédicas, quando as professoras demonstram entender que homens e mulheres são determinados biologicamente e que há uma essência prévia e definitiva dada pela natureza e/ou por Deus. A professora Singh afirma, inicialmente, que se nasce com o gênero pronto, porque é um atributo divino, não cabendo questionamento, conforme as afirmações abaixo:

Ela [a criança] nasceu homem. Porque eu acredito que homem é homem, e mulher é mulher. Para mim, gênero [...] é uma coisa que foi feita por Deus, e é homem e mulher (Singh).

A professora Singh demonstra compreender que homens e mulheres e masculino e feminino são categorias biológicas fixas e imutáveis, identidades congênitas que não podem ser modificadas. Esse discurso se enlaça aos preceitos religiosos que consideram homens e

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p065081

mulheres frutos do poder divino – criados a partir do “nada”, como produtos do fantástico –, reforçando, em vista disso, o entendimento de um determinismo biológico, essências humanas dadas e inabaláveis.

Observa-se que esse sentido se mescla às noções biomédicas, quando as professoras reconhecem a distinção entre natureza e cultura, conseqüentemente, conseguem distinguir sexo e gênero, operando uma distinção entre masculino e feminino, mas não conseguem romper as bases universalizantes, nas quais os fatores biofisiológicos preponderam. Nesse entendimento, os sujeitos são caracterizados a partir da dualidade heterossexual, conforme se apresenta nos discursos de Maggie e Singh, respectivamente:

O gênero, ele é algo de dentro para fora (Maggie).

Quando a gente está trabalhando a identidade, a gente não pode trabalhar a questão do sexo, por exemplo, da diferença [...] da vagina e do pênis. Você é menino, mas o que que eu tenho? (Singh).

Percebe-se, a partir desses discursos, que as professoras entendem gênero como um processo intersubjetivo (dado por fatores psicossociais) que acontece de “dentro para fora”, com isso as crianças passam a se reconhecer como menino ou menina. No entanto, esse processo é marcado por aspectos biofisiológicos – cromossomos, vaginas, útero, pênis, testículos etc. No diálogo, embora se reconheça, ainda que de forma sutil, o caráter social da construção do gênero, as professoras desconsideram as diferentes possibilidades dessa construção quando confirmam a necessidade de um conjunto de dados biológicos que sustentem e fundamentem tal construção (Louro, 2007).

Dessa forma, as professoras passam a trabalhar com o dualismo universalizante – menino/menina, homem/mulher, masculino/feminino – que marca os sujeitos com estereótipos, usos de roupas, gestos e objetos específicos de cada gênero. As professoras não conseguem questionar, nem problematizar, os diferentes modos de ser masculino e feminino e o caráter construído das identidades.

Um segundo sentido, que coexiste com o primeiro, aparece posteriormente nas vozes das professoras, quando elas assumem noções de gênero como uma construção sociocultural. As professoras passam a demonstrar que o gênero faz parte e constitui as identidades dos sujeitos e não se restringe a uma dualidade masculino/feminino. Também evidenciam compreender as múltiplas formas de construção dessa identidade quando concebem que

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p065081

gênero não é algo que se faz isoladamente, pelo contrário, é processo que se desenvolve através de um conjunto variado de elementos e de relações, a exemplo dos posicionamentos de Singh, Rita e Maggie, respectivamente:

Na verdade, é uma temática nova que não envolve só gênero masculino, feminino. Envolve os binários, não binários, né isso? Os transgêneros. Eu digo ‘olha aqui esses homens se abraçando, eles são de outra cultura, mas eles se abraçam e nem por isso eles deixam de ser homem’ (Singh).

Gênero [...] não é especificamente, para mim, na minha visão, menino ou menina [...], existe outras coisas que envolve tudo isso (Rita).

Algo que faz parte do ser humano [...], faz parte da nossa vida e a todo momento, em contexto familiar, em contexto social, no trabalho (Maggie).

Esses discursos revelam construções sociais e histórias de fabricação de sentidos sobre os corpos e sobre as características biológicas, uma fabricação social lenta, mas uma mudança importante, de uma cultura a outra (Louro, 2014). Os discursos e os entendimentos são produções socioculturais a respeito de masculinidades e feminilidades. São entendimentos de performatividades cambiantes, que possibilitam a construção de identidades diversas, múltiplas, variadas sobre a percepção do que é ser masculino ou feminino, não restrito ao gênero binário. As professoras reconhecem que há múltiplas instituições sociais, família, contexto social, trabalho, pessoas e sociedade no processo de construção do gênero. Além disso, demonstram considerar múltiplos outros fatores nesse processo, conforme os apresentados por Scott (1995), Butler (2018) e Louro (2014), como linguagem, normas e relações de poder.

Esses entendimentos das professoras sobre gênero servem de guia para as percepções acerca de como as questões de gênero devem transitar pela escola e como a escola deve se configurar para lidar com elas. Em outras palavras, as professoras evidenciam o entendimento a respeito do papel e da responsabilidade da Educação Infantil frente às questões de gênero, a partir de dois argumentos: *a ideia de infâncias e crianças* e *a formação das professoras*.

Por meio dos discursos, as professoras demonstram entender que crianças são atores sociais com direitos que devem ser reconhecidos e assegurados. Nesse sentido, são “co-construtoras de conhecimento, identidade e cultura” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). As infâncias são marcas sociais e históricas, próprias de cada uma, de modo que as crianças não vivem a infância de maneira uniforme (Kramer, 2007). Esse entendimento acerca de crianças

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p065081

e infâncias é ratificado nos enunciados das professoras Singh, Rita e Maggie, quando deixam claro que suas práticas consideram os direitos, desejos, vontades, escolhas e autonomia das crianças. Assim, declaram, respectivamente: “[que os pais] não podem impedir a criança de ter esse [direito] de brincar” (Singh); “Posso até sugerir ‘olhe, mas se você pintar... Se fosse de tal cor, como seria? Você acha que ficaria legal?’” (Rita); “A gente já coloca, ‘vamos fazer assim’ e respeita como cada uma vai fazer e vai observando e vai produzindo” (Maggie).

A partir desse modo de entender crianças e infâncias, as professoras instituem o papel da Educação Infantil como um espaço de formação e lugar de direitos,

[A Educação Infantil] não é só cuidar, não é só a criança estar dentro da escola, mas se inserir, ela também, no mundo da brincadeira, no mundo do conhecimento. Então isso [a oferta e garantia dos direitos] é muito importante porque a primeira infância é uma fase importante para gente [na qual se aprendem muitas habilidades] (Singh).

Para que eles vão absorvendo e tirando as próprias conclusões (Rita).

Nesse movimento, a Educação Infantil torna-se responsável não somente por cuidar das crianças, mas também por promover um lugar educativo de ressignificação e (des)construção de saberes, como nos contam as professoras: “Eu monto um grupo lá só com criança que gosta de bola [...] O que eu tô fazendo? Eu estou fazendo a mesma coisa que os pais fazem, que a sociedade faz. Então, eu não faço” (Rita); “Não, tia, não é esse fresco, não. É aquele, o ‘viado’. Aí eu disse, ‘O bicho? O bicho da floresta está aqui?’” (Singh).

As professoras, a partir das indagações, ainda oferecem compreensões de que a escola é lugar privilegiado para confrontar os conhecimentos que as crianças carregam consigo em relação aos saberes científicos, produzindo um novo conhecimento, comprometido com a transformação de atitudes e práticas sociais, as quais possibilitam a vivência e o convívio no âmbito da sociedade (Peixoto, 2019).

Também é responsabilidade da escola permitir que socializações ocorram, pois, como declara Singh, “é o primeiro contato que [a criança] tem com o mundo”, e a partir daí elas estabelecem relações com seus pares de diferentes idades, sexos, gêneros, raças/etnias e com o ambiente escolar. Esse contexto oportuniza o desenvolvimento do senso de respeito e o reconhecimento de formas culturais válidas, como perfilha Rita, ao colocar “que começa desde a escola [a vivenciar arranjos diversos], já que em casa elas seguem aquele padrão cultural menino e menina. Menino brinca de carro, Menina brinca de boneca”.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p065081

Esses processos de (re)construção de saberes e socializações conduzem a Educação Infantil a um outro patamar em relação às responsabilidades com a formação das crianças: o conhecimento de si. Nas vozes das professoras, a construção da identidade é um dos compromissos da Educação Infantil. A esse respeito, comunica Singh, quando afirma que, “na escola, a criança, ela tem que vivenciar o eu dela”, fala ratificada por Rita:

Eu acho que ele [o livro] vai ajudá-la a entender, a se entender, no futuro. Ela vai tendo essa oportunidade de vivenciar os dois lados e fazer a sua escolha [de brincar com o gênero que preferir], [...] quando ela for crescendo que ela vai entendendo, compreendendo, vivenciar isso (Rita).

Percebemos, assim, uma Educação Infantil cuja formação possibilita a construção de identidades positivas, em seus aspectos emocionais e subjetivos, considerados seus desejos e vontades. Além disso, fornece bases para que as crianças possam confrontar, à medida que aprendem, ideias preestabelecidas culturalmente, e assim formar um senso crítico que as ajuda na construção, compreensão e vivência de suas identidades (Bortolini, 2020).

Manifesta-se, também, nos discursos das professoras uma Educação Infantil comprometida em acolher estudantes em situações de discriminação e violência – físicas ou simbólicas (Bortolini, 2020; Louro, 2014). É a professora Rita que relata que não pode ser negligente ao ver uma “criança se sentindo pressionada [a reprimir suas emoções]”. Singh, nessa mesma direção, informa que “o acolhimento da escola é importante, porque ela salva [...] tem essa capacidade de salvar [...] o aluno nessa questão de acolher, dele não se sentir só”. Tais pronunciamentos evidenciam e reafirmam a indissociabilidade entre o educar e o cuidar das crianças, garantindo seus direitos e oportunizando a construção de identidades de gênero seguras e novas formas de relações.

O segundo argumento relaciona-se com a *formação das professoras* para o exercício docente que considere o papel e a responsabilidade da Educação Infantil em face da temática gênero. As professoras compreendem que a escola deve ser a instituição responsável pela garantia e oferecimento de suporte e formação a elas próprias. Afirmam sobre a necessidade primeira de “uma formação voltada para os profissionais, para que eles também tenham esse conhecimento, tenham essa percepção para, na hora de agir em suas salas de aula, saber como agir” (Rita). Demonstram, ainda, que a falta de suporte e de pessoal qualificado para lidar com as questões de gênero pode ser superado,

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p065081

Se a gente focasse mais em palestra, um pouco de convite para as pessoas que já são desse meio para vir fazer visita na escola, trazer de uma escola para outra, de uma cidade para outra, mostrando como é que acontece a inclusão, como é que [é] essa diversidade de gêneros (Maggie).

Conforme é possível observar, as professoras alertam para as omissões históricas desse tema na formação acadêmica e para a negligência das Instituições de Ensino Superior na oferta de formação continuada que permita a reflexão e o aprimoramento das práticas docentes. É fato também o silenciamento das próprias escolas em relação às novas e variadas discussões junto às crianças na comunidade escolar. Esse vácuo está evidenciado, pelas professoras, quando se referem ao planejamento das ações de ensino, ao afirmarem que esse momento não abrange estudos e discussões prévias, ficando por conta das próprias professoras pensar sobre as questões de gênero, conforme elas nos contam:

A escola não tem um planejamento voltado para essa questão [de gênero]. Eu trabalho de acordo com o surgimento dentro das minhas perspectivas, nada formal da escola (Rita).

Nós, professoras, é que temos que buscar ou se desprender do que nós [aprendemos] (Singh).

Observando os enunciados, evidenciamos que as profissionais da Educação Infantil se sentem incomodadas, no sentido de lidar com tais conteúdos. Entretanto, entendemos ser possível a superação desses entraves quando Maggie relata que o caminho perpassa pela formação e que esta pode ser realizada “através de palestras, de convite da família e depois a gente levar para a criança”. Nessa perspectiva, ela explicita que as trocas de experiências, os relatos e as ofertas de atividade desenvolvidas por estudiosos da área podem ser uma maneira de prepará-las para o desenvolvimento das atividades e ações formativas com as crianças. A formação continuada é também, nos discursos das professoras, um caminho favorável à formação, por isso deve ser compromisso institucional que tenha em vista oferecer conhecimentos específicos nas áreas cuja formação acadêmica tenha sido negligenciada.

Considerações finais

Discorreremos ao longo deste artigo sobre os resultados de uma pesquisa feita com professoras atuantes na Educação Infantil a respeito das relações entre gênero e educação que se estabelecem nesse espaço. Nosso propósito foi compreender como as questões de gênero são mobilizadas pelas professoras e qual a responsabilidade da Educação Infantil frente à

temática. Para darmos conta desse objetivo, propusemos uma investigação qualitativa, cuja produção de dados aconteceu através de entrevistas com as professoras, e as análises seguiram as orientações da análise de conteúdo.

O conhecimento resultante desse processo conduziu à compreensão que há uma diversidade de sentidos que circulam socialmente sobre gênero e que eles impactam na compreensão e na prática das professoras. Esses sentidos circulantes, com a ausência de formação, não garantem que os entendimentos e saberes sobre gênero sejam um construto fundamentado em estudos e pesquisas. Dessa maneira, as professoras oscilam entre mais de uma concepção, assumindo e produzindo sentidos fracionados que se entrecruzam.

Na sequência, observamos, a partir dos discursos das professoras, que a Educação Infantil tem um papel importante, na formação das crianças, em relação às questões que envolvem a temática gênero. Essa responsabilidade deve assegurar uma educação que cuide e garanta os direitos fundamentais de brincar, explorar, conhecer e conhecer-se. As professoras também demonstraram o quanto é fundamental que as escolas pensem na formação dos professores, de modo a prepará-los para lidarem com a temática de gênero com segurança e autonomia. Elas apontam para a responsabilidade da escola, ao mesmo tempo que entendem a ausência histórica sobre essa discussão nas Instituições de Ensino Superior.

Nesse sentido, compreendemos o quão necessário é o estabelecimento de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior, as Secretarias de Educação e as Escolas de Educação Infantil, tendo em vista ofertar cursos de formação continuada aos professores e professoras. Outro caminho observado a partir da pesquisa concerne à importância de pensar e produzir materiais didático-pedagógicos que as auxiliem no trabalho com a temática gênero. Outra abertura percebida, a partir da produção desta pesquisa, diz respeito à necessidade de ampliação do acervo literário e bibliográfico acerca de temas que envolvam gênero nas escolas de Educação Infantil. Essas observações e caminhos permitem a construção de um conjunto de orientações para as professoras e a comunidade em geral sobre o trabalho com gênero.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p065081

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORTOLINI, Alexandre. Pode falar sobre gênero na escola? *In*: PINHEIRO, Diógenes; REIS, Cláudia (org.). **Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: UNIRIO/JUVENTUDE, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 125/2022. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 09 jun. 2023.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, Maria Eulina; RABAY, Glória. Usos e Incompreensões do Conceito de Gênero no Discurso Educacional Brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan./abr. 2015.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p065081

CORTEZ, Marina; GAUDENIZI, Paula; MAKSUD, Ivia. Gênero: percursos e diálogos entre os estudos feministas e a biomédicos nas décadas de 1950 a 1970. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 1-21, 2019.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? *In*: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC; SEB, 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Paula Sandrine. O Sexo dos Anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, n. 24, p. 249-281, jan./jun. 2005.

DOI: 10.24024/23585188v15n2a2022p065081

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. Um campo de disputa. *In*: OLIVEIRA *et al.* **O trabalho do professor da educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

PEIXOTO, Reginaldo. Educação em Gênero e Sexualidade: algumas reflexões acerca do papel da escola. *In*: OLIVEIRA, Márcio; MAIO, Eliane Rose. **Gênero, Sexualidade e Diferença: categorias de análise, (des)territórios de disputas**. Maringá: EDUEM, 2019.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VIEIRA, Lígia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.